

日系二世の大学生の日本語力と社会的、心理的要因との関係

柴田 節枝

カリフォルニア州立大学フラトン校

sshibata@fullerton.edu

Japanese Proficiency and Sociological and Psychological Factors Among the Second Generation of Japanese-American College Students

Setsue Shibata

California State University, Fullerton

Abstract:

It is reported that immigrant's heritage language normally disappears by the third generation. This paper reports the results of a study that investigated the relationships between the Japanese language proficiency of speaking and writing, as well as the following three social and psychological factors: 1) Japanese language used at home and in the community, 2) experience and length of studying at Japanese language schools, and 3) degree of ethnic identity among the second generation Japanese American college students. The results show that there are positive relationships between Japanese proficiency and each of the listed factors, which are consistent with many of the previous studies. The results also revealed that Japanese language schools not only teach Japanese as a heritage language, but that they also nurture a sense of Japanese ethnic identity.

1. はじめに

アメリカでは、英語以外の言語を母国語とする移民の数は毎年増加の傾向にあるが、日本の場合、1970年代の高度成長期から1990年代のバブル経済がはじけるまでの間に多くの日本人がアメリカに渡った。今や彼らの子弟でいわゆる新二世・三世と呼ばれるグループがアメリカでの日系社会の中心として活躍しつつある。以前のアメリカでは、英語以外の言語を母国語とする移民たちはなるべく早く英語にシフトできるように、家庭でもなるべく英語を話すことを奨励されてきた。継承語の喪失はそのような中で自然な現象であり、継承語の使用はアメリカでの成功をさまたげるものとして考えられる風潮すらあった (Krashen, 1998)。

しかし最近の研究では、英語と英語以外の親の言語を同時に聞いて育って行く継承語話者が、知的発達にも精神的な発達にも英語のモノリンガルと比較して劣っていないばかりではなく、さまざまな点で有利であるということがわかってきた。二つ以上の高度な言語能力を持ち、それぞれの文化を理解する継承語話者は国際社会において貴重な人材であり、このような人材を育てていかなければならないという方向に変わってきたと言える。しかし、残念ながら移民の継承語は通常 3 代目（三世）までには喪失され、英語のモノリンガルになっていくという報告がある (Isajiw, 1990; Tse, 2001; Veltman, 1983)。

継承語を次世代にも継承していくためには、引き継いでいく側の継承語話者自身が使用するに足る語学力を持っているという前提がある。しかし、それだけでは十分ではなく、その言語を家庭やコミュニティーの中で積極的に使用することによってはじめて引き継がれていくものである。これまでの研究でも継承語としての日本語の発達と社会的、心理的要因との関係がさまざまが視点から論じられてはきたが、日本語力の測定が回答者の自己判断に頼っているものが多く、また日本語学校のタイプを考慮した研究は少ない。本調査では日本語の会話力と作文力を客観的に測定し、日本語の会話力、作文力と継承語話者の言語使用状況、日本人としてのエスニック・アイデンティティの形成状況、さらにタイプ別に分けた日本語学校の経験の有無や在籍年数との関係に焦点をあてたい。

2. 先行研究

Allard and Landry (1992) は彼らの『巨視的モデル』の中で、バイリンガルの種類を決定づけるさまざまな要因を社会的、社会心理的、心理的という 3 つのレベルに分類している。家庭やコミュニティーは社会心理的レベルに属し、だれと、どんな言語で話しているかがその人の言語力に

影響を与えるという。Isajiw and Makabe (1982) は、その研究の中で、家庭での継承語の使用、エスニック・コミュニティとの言語使用を伴う交流、その文化の価値の理解度、継承語学校への参加がその後のエスニック・アイデンティティの形成に大きな影響を及ぼす、と言っている。特に、コミュニティがサポートする継承語の学校は、その継承語を教えるだけでなく、子ども達がエスニック・アイデンティティを育てるのに欠かせない存在であると言われている (Fishman, 1980; Long, 1987; Shibata, 2000)。日本語の分野においても、家庭でどんな言語が使われているか、日本語のメディアの有無、その言語を使用するコミュニティの存在が継承語としての日本語の発達にかかせないと報告されている (嘉納, 2003; Kondo, 1998; 中島, 1998; Oketani, 1997; Shibata & Koshiyama, 2001)。日本語学校の存在や日本語学校に対するポジティブな態度が、学習者の言語発達に影響を与えている (e.g., Chinen, 2005; 片岡・越山・柴田, 2005; Shibata & Koshiyama, 2001; Shibata, 2000) と、日本語学校の継承語の発達における役割は認めつつも、在籍年数の長さとは日本語力の関係では、特に有意な関係が見られないという報告 (Giles & Byrne, 1982; Oketani, 1997) がある一方、日本語学校での年数と日本語会話力との間に正の関係を認めた調査報告もあり (Shibata & Koshiyama, 2001)、これに関してはまだ研究の余地がある。Chinen (2005) は、カリフォルニアの日本語学校に通っている7年生から11年生に行ったインタビュー調査から、子ども達は日本語学校が「友人とのコミュニケーションの場」「書くことを教えてくれる所」と感じている、としている。アメリカの異なる地域で調査した藤岡 (2003) も、同じ結果を得ている。また、日本人としてのポジティブなエスニック・アイデンティティは日本語を継承語として学ぼうとする強い動機の一つでもあり、継承語の発達との正の関係を支持する研究 (Chinen, 2005; Kondo, 1999; Kondo-Brown, 2001) がある一方、わずかでは

あるがその結論に疑問を投げかける報告もある (Liebkind, 1999; Shibata & Koshiyama, 2001)。

本調査では客観的な測定による日本語会話力及び作文力と、継承語の発達に強い影響を及ぼすとされる家庭での言語使用、コミュニティーでの言語使用、日本語学校での学習経験の有無とその年数、及びエスニック・アイデンティティとの関係をさぐる。尚、本稿ではその設立の目的やカリキュラムの違いが顕著であることから、日本語学校を「補習校」と「補習校以外の日本語学校」の2つのグループに分けて調査する。

3. 調査・分析

3.1 調査対象

アメリカ西海岸にある大学に在籍し、アメリカで生まれ、両親、もしくはそのうちのどちらかが日本語を母国語とし、日本に1ヶ月以上滞在したことがない27名が調査対象である。

3.2 調査方法

- 1) 日本語会話力：ACTFL の OPI (Oral Proficiency Interview) を実施し、日本語を母国語とする2名がその測定にあたった。インタビューの様子は被験者の了解を得てビデオカメラで撮影し、2名の判定が一致しない場合は3人目の判断に頼り、うち2名が合意した上で評価を出した。それぞれのカテゴリーを1 (Novice Low) から10 (Superior) とした。
- 2) 作文力：「アメリカの文化を日本の友人に紹介する」というテーマで、30分の日本語の自由作文を課した。測定はOPIと同様、ACTFLのカテゴリーに沿って2名が採点し、合意しなかった場合は3人目の採点者をたて、2名の合意に

基づく評価を出した。スケールは OPI 同様、1 (Novice Low) から 10 (Superior) とした。

3) ～ 6) のデータはアンケート調査の結果に基づいた。

- 3) 家庭言語背景：回答者が、両親との日本語会話、兄弟姉妹との日本語会話の日本語使用状況を、それぞれ 5 段階評価（1 = ほとんど使用しない、5 = よく使用する）で自己判断し、回答した。
- 4) コミュニティーでの言語背景：回答者が、友人、隣人、エスニック・グループでの活動など、家庭以外の場所でのくらい日本語を使用するかを自己判断し、5 段階評価（1 = ほとんど使用しない、5 = よく使用する）で回答した。
- 5) 日本語学校：日本語学校に通ったことがあるか、何年通ったか、また学校のタイプは（1）補習校（2）補習校以外の日本語学校、のどちらだったかを回答した。
- 6) エスニック・アイデンティティ：本稿でのエスニック・アイデンティティの定義は、自分がある同一言語及び文化を共有するグループの一員として意識すること (Giles & Byrne 1982) をさす。この調査では、回答者が自己診断で 5 段階評価（1 = アメリカ人だと思う、5 = 日本人だと思う）で、自分がどちらのグループにより帰属していると思うかを回答した。

また、補足資料として、どんな時に自分はアメリカ人だと感じるか、またはどんな時に自分はより日本人だと感じるか、日系人であることにより、過去に何か好ましい経験、もしくは好ましくない経験があったか、などを自由に回答してもらった。

日本語力、アンケート調査の結果は SPSS (Statistical Package for Social Science, version 14) を使用して統計処理を施した。

4. 結果

4.1 日本語継承話者の日本語力と各要因との関係

表 1 日本語力とアイデンティティ、言語使用状況及び日本語学校との関係 (Pearson Correlation)

要因 (スケール)	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 会話力 (1-10)	--	.86**	.59**	.81**	.80**	.94**	.63**	.09
2. 作文力 (1-10)		--	.64**	.65**	.59**	.78**	.86**	.37
3. Identity (1-5)			--	.55**	.42	.51**	.64**	.28
4. 親との会話 (1-5)				--	.79**	.74**	.58**	.17
5. 兄弟との会話 (1-5)					--	.66**	.58**	-.01
6. コミュニティー (1-5)						--	.52**	.08
7. 日本語学校 (年)							--	.40*
8. 性別 (男=1、女=2)								--

<注>

* = $p < .05$; ** = $p < .01$;

表 1 は、日本語力と日本語使用状況、日本語学校、エスニック・アイデンティティとの関係を示した Correlation Coefficiency の表である。表 1 で明らかなように、会話力、作文力ともに性別を除き、調査対象の全ての要因、つまり家庭及びコミュニティーでの日本語使用量、日本語学校の経験 (年数) とそれぞれ有意な正の関係があった。各要因間では、エ

スニック・アイデンティティと兄弟との日本語使用量の間には有意な関係は認められなかった。性別はどの要因とも関係が見られなかったが、日本語学校に通っていた年数とは正の関係が見られ、女子の方が男子に比べ、比較的長期にわたり日本語学校に在籍していたという結果が出た。

4.2 日本語学校の経験の有無と日本語力、エスニック・アイデンティティとの関係

表2 日本語学校のタイプ別による平均日本語力 (ANOVA)

グループ (スケール)	日本語会話力 (1-10)		日本語作文力 (1-10)		アイデンティティ (1-5)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
1. 通ったことがない	3.00	1.31	1.13	0.35	2.00	0.76
2. 日本語補習校	6.80	0.79	4.20	1.14	2.90	0.32
3. 補習校以外の 日本語学校	4.30	1.41	2.00	0.94	2.70	0.95
	F = 23.95** ¹		F = 28.38** ²		F = 3.70** ³	

<注>

**¹: $p < .01$ グループ 1 と 2 及び 2 と 3 の間に有意差が見られた。

**²: $p < .01$ グループ 1 と 2 及び 2 と 3 の間に有意差が見られた。

**³: $p < .05$ グループ 1 と 2 の間に有意差が見られた。

表2は、日本語学校のタイプを2つに分け、それぞれの日本語学校経験者と日本語学校未経験者の日本語力およびエスニック・アイデンティティを比較したものである。日本語の会話力、作文力はともに日本語補習校の経験者（グループ2）、補習校以外の日本語学校の経験者（グループ3）、いかなる日本語学校にも通ったことがない（グループ1）の順に高く、Tukeyのpost-hocでは1と2のグループ、1と3のグループの

間にそれぞれ有意性が認められた。2と3のグループ間には有意な差は見られなかった。これは補習校の経験者は他の2つのグループに比べ、有意な差をもって会話力、作文力ともに高いということになる。補習校以外の日本語学校経験者は、日本語学校の未経験者よりも日本語の会話力も作文力も高いが、統計上では有意な差が見られなかった。学校のタイプ別によるエスニック・アイデンティティでは、補習校の経験者（グループ2）、補習校以外の日本語学校の経験者（グループ3）、日本語学校に通ったことがない（グループ1）の順で「より日本人に近い」と感じていることがわかった。Tukeyのpost hocでは、1と2のグループ間に有意な差が見られ、日本語補習校に通っていたグループの方が、日本語学校に通ったことがないというグループに比べ、自分を「より日本人に近い」と自己判断していることがわかった。補習校以外の日本語学校に通っていたグループと日本語学校に通ったことがないグループの間には有意な差がなく、また補習校のグループと補習校以外の日本語学校のグループとの間にも有意差が認められなかった。

4.3 継承語話者の日本語学校在籍年数と日本語力及びエスニック・アイデンティティとの関係

日本語学校を一まとめにした場合には会話力、作文力共に日本語学校の在籍年数と有意な正の関係が見られたが（表1参照）、表3で示したように、日本語学校を2つのタイプに分けて調べた結果、日本語の会話力はどちらのタイプの日本語学校の在籍年数とも関係が見られなかった。一方、日本語の作文力はどちらのタイプの日本語学校における年数とも正の関係があり、日本語学校で学ぶ期間が長いほど書く力が伸びていることがわかった。エスニック・アイデンティティは、補習校以外の日本語学校に通っていた年数とは正の関係があったが、補習校に通っていた年数とは有意な差がなかった。

表3 日本語学校在学年数と平均日本語力の関係
(Pearson Correlation)

グループ	日本語会話力	日本語作文力	アイデンティティ
日本語補習校在籍年数	0.15	0.79**	0.45
補習校以外の日本語 学校在籍年数	0.01	0.68*	0.71*

<注> * = $p < .05$; ** = $p < .01$

5. 考察とまとめ

本調査の結果では、家庭での言語使用、コミュニティーへの言語使用を伴う参加、日本人としてのエスニック・アイデンティティ、日本語学校への通学、日本語学校の在籍年数がそれぞれ日本語の会話力、作文力と正の関係があった。この結果はいままでの先行研究の結果と一致する (Chinen, 2005; Oketani, 1997; 片岡ら, 2005; Kondo, 1998, 1999; Shibata & Koshiyama, 2001)。日本語学校に通ったことのある継承語話者は、通ったことがない話者よりも会話力、作文力がともに高かったが、さらに日本語学校を2つのタイプに分けて調べた結果、日本語の会話力、作文力が補習校に通っていたグループの方が、補習校以外の日本語学校に通っていたグループよりも高かった。2003年の統計では、北米だけで84の補習校があるが、補習校の目的と補習校以外の日本語学校ではその設立目的やカリキュラムが異なる (文部科学省, 2003)。補習校は建前として日本に帰国する予定のある子ども達を対象とし、日本の公立学校と同じ教科書、カリキュラムに沿って教えている。在校生100名を超える場合は日本からの派遣教員も置いている。一方、補習校以外の日本語学校は日本語を継承語もしくは外国語として教えており、それぞれがユニークなカリキュラムを持つ。アメリカ西海岸の場合は家庭の教育方針やその他の事情で、子どもの通う日本語学校の選択の幅が広い。最近ではカリキュラムの見直しが進められている補習校もあるが (カルダー, 2003; 片岡,

2003)、帰国子女と永住者の子弟が同じ教科書を用い、同じクラスで学んでいる補習校もまだ多いと思われる。補習校では常に一定の量の日本語の勉強をこなしていく必要がある、従って補習校に通う継承語話者はそれ以外の日本語学校に通う子ども達よりも、より多くの時間を日本語に費やしているものと思われ、そのような状況が今回の調査結果として表われたのではないかと考える。また、在籍年数との関係を見ると、日本語学校のタイプに関わらず、長く日本語学校に通っている話者ほど作文力が高かった。継承語の会話力は、親が意識的に家庭で話すことによってある程度身につけることができるが、書く力は積極的な学習によってしか身につかない。日本語学校は、補習校かどうかにかかわらず、家庭ではなかなか指導がむずかしい『書く』力を伸ばしてくれる所であり、その役目を十分果たしていると言えよう。

多くの研究者が日本語学校は継承語の発達だけでなく、エスニック・アイデンティティを育てる場所でもあると唱えているが、本調査でも同じような結果が出た。しかし、日本語学校を2つのグループに分けた場合、補習校に通った継承語話者の方が日本語学校に通ったことがない話者よりも、より日本人としてのエスニック・アイデンティティを自覚していると思われる。補習校経験者と補習校以外の日本語学校に通っていた話者との比較ではその差は有意ではないものの、やはり補習校出身者の方が「より日本人に近い」回答をしている。ただし、補習校で学ぶ継承語話者のエスニック・アイデンティティは、その在籍年数とは関係がなく、長くいればいるほど日本人としてのアイデンティティが育つ、ということではなさそうである。一方、補習校以外の日本語学校に学ぶ話者は、在籍年数が長いほど日本人としてのエスニック・アイデンティティが育っていくものと思われる。このことは、補習校では、日本に帰国予定の帰国子女が同じ机を並べており、在籍年数に関わらず彼らとの交流を通して、常に新しい日本の文化や言葉にふれる機会が他の学校より

も多く、短期間でエスニック・アイデンティティが育ちやすい環境にあるからだと言えるかも知れない。補習校以外の日本語学校では、同じ継承語として日本語を学ぶ仲間やコミュニティーとの交流によって日本文化を学び、時間を過ごすうちにエスニック・アイデンティティが少しずつでも着実に育っていくものと思われる。日本語学校は日本語の「書く力」だけでなく、エスニック・アイデンティティを育てる上でも重要な役目を果たしていることが伺える。

本調査では日本語補習校の経験者が日本語力及び日本人としてのエスニック・アイデンティティの自己診断得点が他のグループよりも高かったが、日本語学校の選択に際しては各家庭の教育方針や将来の帰国の計画、子どもの興味、現地校や課外活動との兼ね合いなど、その他の多くの要因を考慮する必要がある。片岡・越山・柴田 (2005) は、補習校で学ぶ継承語話者の実態を報告し、目的、習熟度別のカリキュラムを提案している。

Yoshida (1999) は、二つの言語で育った子どものエスニック・アイデンティティは一言語で育った子どものそれとは異なり、ユニークなものであると言っているが、27名のうちエスニック・アイデンティティの5段階評価の4(1 = 「よりアメリカ人だと思う」5 = 「より日本人だと思う」)をつけたのがたった一人だけであった。例え両親が共に日本人であっても、会話力、作文力がともに高くても、エスニック・アイデンティティの自己診断はせいぜい3(アメリカ人と日本人の間)どまりであることに注目したい。これは、Chinen (2005) の調査結果でも、日本語学校の生徒のエスニック・アイデンティティが6段階評価でやはり平均3.5であったことと矛盾していない。アンケート用紙の中には、自分は日本人でもアメリカ人でもなく、「日系アメリカ人」だ、とわざわざ記入していた例があった。日本語力とエスニック・アイデンティティが統計上では正の関係にあったとしても、彼らは「日本人」の文化と、「日系

人」の文化が違うものと区別しているのかも知れない。嘉納は (2003) は、そのケーススタディーの調査から、エスニック・アイデンティティとはより複雑なものであり、エスニック・アイデンティティの測定方法やそのメカニズムの解明にはさらなる研究が必要だと論じている。

この調査では、日本語力とその発達に影響を及ぼすと考えられるいくつかの社会的、心理的な要因——家庭言語使用、コミュニティーへの言語使用を伴う参加、エスニック・アイデンティティ、日本語学校——との、それぞれの関係を検証した。結果はこれまでの先行研究を支持したものであるが、調査対象が少ないことや、言語使用状況が回答者の自己判断に頼っていることなど、まだまだ今後の課題を残していると言える。また、言語使用の量だけでなく、誰と、どのような状況でどんな表現を使ったかなど、言語使用の質や家庭内での人間関係のダイナミックスの面からも調査することが必要であろう。

参考文献

- 片岡裕子 (2003) 「補習校における継承語学習者のための日本語コースカリキュラム：可能性と実施について」全米日本語学校会議、ロサンゼルス、カリフォルニア
- 片岡裕子・越山泰子・柴田節枝 (2005) 「アメリカにおける補習校の児童・生徒の日本語力及び英語力の習得状況」『国際教育評論』第2号 1-19、東京学芸大学国際教育センター
- 嘉納もも (2003) 「多文化家庭におけるエスニック文化の継承：カナダ・トロント市の5つのケースから」『多言語多文化研究』9巻1号 87-106 全国語学教育学会
- カルダー淑子 (2003) 「プリンストン補習校高校部の継承日本語学習者のためのカリキュラム編成」全米日本語学校会議、ロサンゼルス、カリフォルニア

中島和子 (1988) 「日系子女の日本語教育」 『日本語教育』 第 66 号 137-150

藤岡典子 (2003) 「継承語学習者の補習授業校生活に関する意見と日本語での学習成績」 『ジャーナル CAJLE』 第 5 号 89-102 カナダ日本語教育振興会

Allard, R. & Landry, R. (1992). Ethnolinguistic vitality beliefs and language maintenance and loss. In W. Fase, K. Jaspaert, & S. Kroon (Eds.), *Maintenance and loss of minority languages* (pp.171-195). Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing.

Chinen, K. (Fall, 2005). Heritage language development: Understanding the roles of ethnic identity and Saturday school participation. *Heritage Language Journal*, 3. Retrieved December 27, 2005, from <http://www.heritagelanguages.org/>.

Fishman, J.A. (1980). *Non-English language resources of the United States: A preliminary return visit*. Washinton, D.C.: Department of Education.

Giles, H. and Byrne, J. (1982). The intergroup model of second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, 17-40.

Isajiw, W. W. (1990). Ethnic identity retention. In R. Breton, W.W. Isajiw, W. Kalbach, and J. G. Reitz (Eds), *Ethnic Identity and Equality: Varieties of Experience in a Canadian City* (pp.34-91). Toronto: Thompson Educational Publishing.

Isajiw, W.W. & Makabe, T. (1982). *Socialization as a factor in ethnic identity retention*. (Research Paper No. 134). Toronto: Center for Urban and Community Studies, University of Toronto.

Kondo, K. (1998). Social-psychological factors affecting language maintenance: Interviews with shin nisei university students in Hawaii. *Linguistics and Education*, 9(4), 369-408.

Kondo, K. (1999). Motivating bilingual and semi-lingual university students of Japanese: An analysis of language learning persistence and intensity among students from immigrant backgrounds. *Foreign Language Annals*, 3(1), 77-88.

- Kondo, K. (2001). Heritage language students of Japanese in traditional foreign language classes: A preliminary empirical study. *Japanese Language and Literature*, 35(2), 157-179.
- Krashen, S. (1998). Heritage language development: Some practical arguments. In S. Krashen, L. Tse & J. McQuillan (Eds.), *Heritage language development* (pp.3-13). Culver City, CA: Language Education Associates.
- Liebkind, K. (1999). Social Psychology. In J. Fishman (Ed.), *Language & ethnic identity* (pp.140-163). New York: Oxford University Press.
- Long, L. M. (1987). The first Korean School, Silver Spring, Maryland. In B. Topping (Ed.), *Ethnic Heritage and Language Schools in America* (pp.132-37). Washington, D.C.: Library of Congress.
- Oketani, H. (1997). Additive bilinguals: The case of post-war second generation Japanese-Canadian youths. *The Bilingual Research Journal*, 21(1, 2), 15-35.
- Shibata, S. (2000). Opening a Japanese Saturday school in a small town in the United States: Community collaboration to teach Japanese as a heritage language. *Bilingual Research Journal*, 24(4), 465-474.
- Shibata, S. & Koshiyama, K. (2001). Social influences in the acquisition and maintenance of spoken Japanese as a heritage language. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 7(1), 18-37.
- Tse, L. (2001). *Why don't they learn English?* New York: Columbia University Press.
- Veltman, C. (1983). *Language shift in the U.S.* New York, NY: Mouton.
- Yoshida, K. (1999). Sociocultural and psychological factors in the development of bilingual identity. *Bilingual Japan*, 8, 5-9.